



TITLE:

大学教育研究の現在 : 臨床的大学教育研究の立場から

AUTHOR(S):

田中, 每実

CITATION:

田中, 每実. 大学教育研究の現在 : 臨床的大学教育研究の立場から. 京都大学高等教育研究 2006, 12: 129-151

ISSUE DATE:

2006-12-01

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/54175>

RIGHT:

センター教員・共同研究者論考

大学教育研究の現在

—臨床的大学教育研究の立場から—

田 中 毎 実

(京都大学高等教育研究開発推進センター)

On the Researches on University Education in Japan Today: From the standpoint of the clinical approach

Tsunemi Tanaka

(Center for the Promotion of Excellence in Higher Education, Kyoto University)

Summary

Today, amid the increased interest of society in the educational systems of rapidly expanding universities, numerous investigations of this discipline have been carried out. Many of these investigations have been done with the macro-level, socio-political approaches based on a technological rationality, and thus utilized by technocrats to hold onto their hegemony in their continued management of the educational systems in our universities. Thus the sovereignty of the technocrats in university education has strictly been depended upon these socio-political, technological-rational investigations. To cut off the conglutination between technocrats and these technological-rational investigations, we have attempted new investigations from the micro-level, clinical, and practical-rational approaches on the daily practices in the university classes. These investigations are expected to facilitate the group awareness among educators of their own daily practices. These investigations are also expected to make it possible for educators to develop their active community tightly and consciously in cooperating with each other through this group awareness. We have examined the possibilities and the significance of these approaches in this paper.

はじめに

我が国の大学教育研究は、どのような状況にあるのだろうか。このような問いに対して、全体を俯瞰する形で応答しようとする論考は、すでにこれまで何度か書かれた¹⁾。しかし、大学教育の日常実践、あるいは大学教育改革の日常的営為のさなかから大学教育研究の現在を捉えようとする試みは、これまであまりなされてはいない。本稿で試みるのは、まさにこのように、日常的・実践的連関から理論の全体状況を俯瞰しようとする試みである²⁾。

たとえば、大学教育を扱う理論が位置づけられる文脈には、マクロレベルの教育政策の文脈から、ミクロレベルの日常実践の文脈に至るまでの、レベルの差異がある。さらに、大学教育を一連の合目的・合理的な個人的集团的活動と見るとして、その目的を捉える際にも、〈外で設定された目的の達成にむけて内的諸力が動員される〉道具的な技術的合理性のパターンから、〈暗中模索の試行錯誤がそのつど定立された目的の達成をはかりつつあらためて目的そのものを再定立する〉内在的生成的な実践的合理性のパターンに至るまでの、パターンの差異を想定することができる。このマクロ—ミクロ、道具的—生成的の二つの軸を交差させるとすれば、ここに大学教育研究についての4つの類型が見出される(図1参照)。この4つの研究類型は、松浦論文で指摘された今日の大学教育研究の棲み分けに、ある程度対応している³⁾。

このうち技術的合理性と親縁であるのはⅢ型とⅣ型であり、しかも、今日の大学教育研究で支配的であるのは、まさにこの2つの型である。私たちは、これらに対抗するⅡ型研究(臨床的大学教育研究)を遂行し、これをⅠ型の方

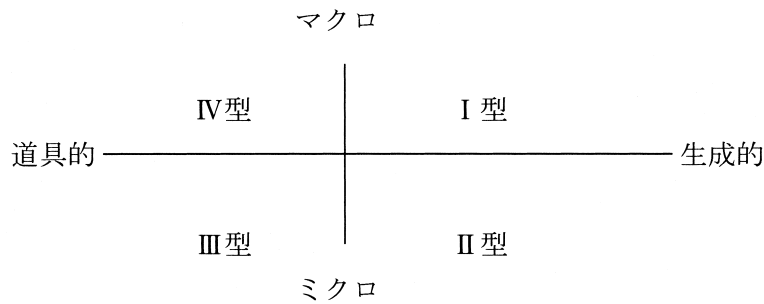


図1 大学教育研究の4類型

向に突き抜けるべく努めてきた。本稿では、私たちのささやかな研究過程を組み込む大きな文脈について対比的に論ずることのできるかぎりで論じて、そこに私たちの研究をマッピングすることにした。後で述べるように、このような理論的作業を遂行するということは、大学教育という特殊領域に焦点を当てることによって、今日教育理論一般が直面する本質的問題について一般的に論ずることでもある。

1. 教育理論にとっての大学教育問題

大学教育研究はこれまで、教育研究のうちで特殊な位置を占めてきた。研究の蓄積や体制は、かなり貧しかったので、たとえ他の研究領域からやってきた研究者であっても、ここですこしだけ根を詰めて仕事をしさえすれば、比較的短時間ですぐに研究の前線へ出ることができた。しかし、すでに松浦論文で記されているように、事情は大きく変わりつつある。今日、高等教育ないし大学教育という研究対象領域は、巨大な社会的係争の場となっており、したがってこれまでなら考えられないほどに多くの社会的コストと人材とを集めるに至っている。研究の少なくとも量だけは、急角度に増加しつつある。多くの人材が引き寄せられ、十分なコストが充てられ、大量の論文が生産され続けるなら、いずれ「質的」にも高い研究が数多く出現することになるだろう。そればかりではない。この領域で現在係争中の諸問題に真摯に直面するなら、ここでの問題は、けっして特殊でも表層的でもなく、教育理論が本来直面すべき構造的な問題と深く通底するものであることが、分かるはずである。ともあれ、私たち教育理論家を含め大学教員たちが今日、大学教育の実践領域で日常的に出会っているのは、次のような5つの問題である。

①**官僚制化**—この領域におけるあらゆる教員組織（学部、研究科、研究所、センター、各種委員会など）において、文書主義の日常的な蔓延が象徴するように、官僚主義が、上から下までまんべんなく浸透しつつある。

②**技術的合理性の支配と思考の放棄**—それぞれの実践現場の外から（そしてこれに呼応して内からさえも）具体的な成果や効率性を数量化して示すデータや「有形の」「証拠」⁴⁾の提出を求める声があり、これによって、計算可能性に拠る経営的発想のもと、すべてを（あらかじめ設定され、あらためて検討し直されることもない）「目的」の技術的達成へと方向付ける「目的合理性」ないし「技術的道具的合理性」が、事実上、他の合理性を駆逐しつつある。技術的合理性の支配とは、他の一切の合理性の駆逐であるから、ここでは、これ以上の合理性の模索、すなわち「思考」は働かないことになる。ここにあるのは、思考の放棄である。

③**テクノクラートの自己増殖と支配の貫徹**—大学における研究・教育と経営との分離⁵⁾の進行にともなって、技術的道具的合理性に拠る官僚主義的な統制と経営を遂行するテクノクラート（専門技術官僚）たちが、じょじょに関係者たちを浸食して仲間を増やし⁶⁾、この領域で、圧倒的なヘゲモニーを握りつつある。

④**テクノクラート支配と政策論的諸理論との癒合**—このテクノクラート支配という状況に対応して、テクノクラートへ迎合し、かれらと癒合しようとする理論（先の大学教育研究IV型）が大量に出現している。これらの理論は、自らテクノクラートに変身した理論家による、テクノクラートの自己正当化としての、自己認識である。これらの理論

は、たしかに理論としての自律性を失っており、その限りで本質的には理論の体を成してはいない。しかしそれでも、それらは、テクノクラート支配に同調することによって社会的な威力ないし威信をえており、大学教育を扱う研究者集団においては、あきらかに支配的地位を占めつつある。

⑤**批判的理論の無力**—この趨勢に対抗すべき批判的諸理論が、この領域では、救いがたい無力さと無気力をさらけ出している⁷⁾。

まとめて言えば、理論が今日の大学教育領域で出会う構造的な問題とは、批判性・啓蒙性の全般的衰弱であり、衰弱した理論のテクノクラートとの癒合（テクノクラートの自己正当化的自己認識としての理論）という事態である。明らかに、この問題は、大学教育領域にのみ妥当する特殊な理論問題であるわけではない。具体的な教育実践領域に参与しようとする理論は、どこでもこれらと同様の問題に直面する。これはむしろ、大学教育領域においてこそ比較的明瞭にあらわになった、今日のエデュケーション論にとっての本質的な問題なのである。

大学教育の場合、この問題はあまりにも鮮明なので、他のいっさいの問題が霞んでしまうほどである。こうして教育理論にとっては、今日の大学教育に真摯に関わることは、その構造的原理的再生という観点からして、特権の意味をもつことになる。この教育理論の理論的再生に向けて求められるのは、教育する集団自身の（自己状況を対象化することを通して獲得される）自己認識としての臨床的教育理論である。私たちが大学教育を対象領域とする理論構築を通じてめざしているのは、まさにこれである。大学教育領域における臨床的教育理論の構築は、教育理論そのものの再構築である。それにしても、このような理論構築の試みは、どのような社会的歴史的文脈のうちにありたいのだろうか。本稿では、まずは議論のできるだけ遠くへの展開を優先して、この社会的歴史的文脈の記述については、ここでは大ざっぱな枠組みのみを示し、細部の彫琢は別の機会にゆだねたい。

2. 大学教育の現在—技術的合理性の支配と学校化—

私たちは、ミクロレベルの生成的アプローチをとる臨床的大学教育研究をめざしてきた。日常の複雑な利害状況に巻き込まれつつ構築されるこのような理論にとっては、たとえば自己状況を水平的垂直的に超脱して「大学教育の現状」についてマクロレベルで歴史的社会的に俯瞰することは、かならずしも容易なことではない。これは、比喩的に言えば、溺れている人が溺れている自分を含めた全体の様子を見ようとするものである。

しかしながら、溺れる人は、ただただ生き延びようとして、五感を精一杯開放し、自分を取り巻く全体状況を何とか把握しようとする。もっと一般化して、たとえば、我が子が閉じこもってしまった親を想像してみよう。この親は、自分に入手可能なあらゆる情報を集め、何とかこの苦境から脱しようとする。臨床研究もまた、自己状況を突き抜けてマクロレベルの歴史的社会的認識に到達しようとするのだが、このマクロ認識はつねに、溺れる人や親のような、ミクロレベルの複合的な利害状況に拘束された自己状況からの救済を志向するという自己利害に、強く彩られているのである。

それでは、私たちを苦況に追い込んでいる今日の大学教育は、どのような歴史的社会的文脈のうちにありものとしてみえるのか。私たちは、この文脈を、先に列挙した今日の大学教育「問題」（官僚制化、技術的合理性の支配と思考の放棄、テクノクラート支配の貫徹、テクノクラートと政策論的諸理論との癒合、理論の批判性の衰弱）のさなかで、この問題の解決を志向する試みにおいて、見出すことになる。問題の文脈の全体をみることとは、救済を求める者の立場から、これらの問題を包摂する歴史的社会的文脈を構成することなのである。

1) 大学教育における技術的合理性の支配は、どのようにしてもたらされたのか

今日の大学教育における技術的合理性の支配は、どこからどうもたらされたのか。技術的合理性の支配やテクノクラートの跋扈などは、何も大学教育領域だけに限られず、今日の高度産業社会では、どんな領域でもみられる、ごくありふれた日常的現象である。しかし大学教育の実践領域においてこのような現象が突出して目立ってきたのは、大学教育が研究や経営から分離され、それによってかえって経営の技術合理主義的理念の統制のもとにおかれるようになってからである。先に述べたように、研究・教育と経営との分離が「大学の第一次的なアメリカ化」であるとすれ

ば、これに引き続く「研究と教育の分離」は「大学の第二次的なアメリカ化」である。教育領域での技術的合理性の支配は、この第二次的アメリカ化の所産である。

もっとも、戦前の我が国の官立セクターは、近代化のための西欧科学技術の中継伝達拠点であり、かつ二次的な開発拠点であり、さらに近代化のための官僚養成、技術者養成の機関であった。したがって、我が国の大学教育機関は当初から、技術的合理性の強い統制のもとにあった。今日における技術的合理性の支配は、この当初からの統制を土台にして成立したといえる。

我が国の高等教育システムは、官立セクターとして設立されたが、すぐにこれを補完する私立セクターが出現し、時とともに巨大化した。高等教育システムの大きな部分が巨大な私立セクターによって担われているという点では、我が国のシステムは、ヨーロッパ的ではなく、アメリカ的である。

我が国の場合、高等教育における官立セクターは、近代国家体制さらには産業資本主義体制の中核にある近代的諸セクター（国家および地方の官僚制、軍隊、近代学校システム、近代的企業群など）を担う高級労働者の養成をめざしてきた。これに対して、私立セクター（初期の英語学校、法律学校など）は、近代化を支える専門性をもつ労働者の養成をめざしてきた。官立セクターと私立セクターとのこのような分業は、戦後にも継承された。たとえば、60年代末大学闘争における東大型と日大型をみてみよう。東大型闘争は、高等教育全般がエリート段階から大衆段階へ移行するにつれて、研究大学における既存の研究機能と教育機能との暗黙裡の予定調和的分業体制（たとえば教育体制の「学生の教養主義」への暗黙裡の寄生など）が実質的機能不全に陥りつつあることを、象徴的に示した。これに対して、日大型闘争は、同じ大衆段階への移行によって、既存の大学進学による階層移動機能が大きく変質しつつあること—私立セクターにおける学生集団の中級労働者への階層移動機能喪失の予感—を、象徴的に示した。この闘争型の差異は、戦前の官立セクターと私立セクターとの分業を直接に引き継いでいるものとみなすことができる。

戦前の高等教育体制について、もう少し立ち入ってみよう。当初の技術的合理性優位のもとで、たとえば官立大学において当初、西欧的な人文的教養は、適切な存在の場所をもたなかった。教育上、西欧的教養が比較的安定した恒常的な場をもちえたのは、旧制高等学校と帝国大学とが制度化され、役割分担を確立したことに拠ってであった。この制度化とともに、高等教育の官立セクターにおいては、旧制高校の教養主義と旧帝大の技術的合理性（たとえば「天皇機関説」）とが補完し合って、エリート教育を担った。これに対して、初等教育レベルの大衆教育は、近代化を下支えする忠良で技術的合理性にも親和的な臣民の養成を担った。これらに対して、完成教育としての中等教育機関（師範学校など）は、中程度の専門性の養成機関としてこの中間型であったといえる。ともあれ、全体としてここには、顕教（臣民養成）と密教（エリート養成）の二重体制が出現した（久野収、鶴見俊輔『現代日本の思想』岩波書店、1956）が、やがて国体明徴運動などが、この二重体制を一元化しようとした。つまり、これらの社会的政治的運動は、戦前期日本の教育制度における二重性を一元化し、総力戦への総動員体制に向けて、技術的合理性と超国家主義の癒合する教育上の総動員体制を確立させたのである。この総動員体制は、戦後の経済的総力戦への総動員体制に向けての社会化装置としての単線系学校体系へと連続するのである。

竹内洋（『丸山真男の時代』中公新書2006）は、国体明徴運動の果たした一元化と同様の一元化が、60年代末の全共闘運動によって達成されたという。全共闘運動は、急速に大衆化しエリート段階を駆け抜けつつあった大学における新種の学生たちによって、担われた。全共闘運動は、学生たちの（かつては自分たちも到達できたであろうような）エリートへの羨望とルサンチマンとに駆動されて、戦後世界を久しく領導してきた知識人の権威を実質的に解体し、近代（知識人）と前代（大衆）という二重体制に拠る戦後的な啓蒙的構図を解体させたというのである。

しかし、竹内の言うようなメカニズムが、はたして全共闘運動の有力な駆動力であったのかどうか。まずは、このことが、かならずしも十分に分明ではない。むしろ、このメカニズムの担い手は、はるかに大規模で底深い日常的な社会構造の変動そのものであり、全共闘運動は、たんにこの構造変動を象徴する事態であったにすぎないと考えべきではないか。もっと限定して言えば、知識人の権威の相対化による啓蒙的構図の「解体」は、学生運動の帰結というよりも、むしろ吉本隆明のいう「マスカルチャー」のもとでの「大衆の知識化」の帰結である。「大衆の知識化」は、（戦後の経済的総動員体制・経済的総力戦の結果として70年代以降じょじょに可視化されてきた）日常生活世界の構造変動の露頭なのである。

ともあれ、竹内の指摘する「解体」が歴史的な生起であったことについては、まったく疑いの余地はない。こうし

て、臣民とエリートの二重体制を一元化した国体明徴運動以来の新たな（知識人と大衆の）一元化運動は、（共産主義運動や民族運動を含む）モダニズムの担い手である知識人の「啓蒙」という戦後の構図を、最終的に解体したのである。

教育の世界では、80年代までには高度大衆教育システムが成立し、知識人の社会的存在根拠（稀少性としてのエリート性）を掘り崩すとともに、この高度大衆教育システムにおいて出現した巨大な学校複合体が、自生的にさまざまな問題を発生させてきた。この領域でも、前代がほぼ完璧に消失するとともに、近代ないし脱近代を称揚する啓蒙もまたその存在意義を失うことになる。自生的に問題を析出する学校複合体に対して、三つの対応が考えられる。第一に、（戦後的な価値や意味の解体に直面し、しかも新たな価値や意味の模索をあっさりとは断念した〈明朗な〉ニヒリズムに裏付けられて）技術的合理性でもって対応しようとするテクノクラートが力をふるい、その支配のもと、それと癒合する「教育政策学」が出現する。そして第二に、教育実践のレベルに特化し、教員養成、学校経営、カリキュラム開発、教育情報サービスなどに対して、実効性のあるプログラムを提供しようとする「教職科学」が出現する。最後に第三に、問題の集約される日常的な教育場面に对应しようとする「臨床科学」が出現する。こうして理論の三分裂があらわになる⁸⁾。この前代の消失という新たな深刻な事態に直面した大学教育の変貌について、もう少し立ち入って考えてみよう。

2) 大学教育の危機—短期中期的表層的危機と長期的構造的危機—

70年代以降、急速に大衆化した我が国の大学では、学生たちの学習意欲は、もはや旧来の教授法とは合わなくなった。この不適合は、高度に複雑化し情報化しグローバル化した社会から大学に加えられる過度に高い教育期待によって、よりいっそう増幅される。少子化による経営困難のもとでの高度化大衆化という事態に対応するために、大学は、教育組織を最大限効率的に、つまり技術合理的道具的に「学校化」するほかはない。学校化とは、正確にいえば近代学校化である。近代学校とは、学級・学年制、難易度順に整序されたカリキュラム、時間的空間的統制などを特質とする近代社会に固有の特殊な社会装置である。これまでの大学は、近代学校からの偏差によって規定することができた。しかし近年、大学教育に関連してさかんに議論されている単位制、学期制、カリキュラム、シラバス、授業法、授業評価・教育評価、FDなどのすべては、在来の大学の教育組織を効率化・システム化し、結局のところ（近代）学校化しようとするものである。この学校化は、テクノクラートによって促進され、テクノクラートの支配のもとにある。

我が国の大学については、さまざまな危機が語られている。危機には、国家行政の規制緩和などによって個別大学が経営の自立を強要されるといった短期的危機から、若年人口急減による経営難や進学率の相対的上昇による学力水準低下などの中期的危機に至るまでの幅がある。しかし危機は、短期的中期的なそれには限られない。さらに、表層的な危機ばかりではなく、構造的なそれもある。長期的構造的危機は、持続的に経済成長を達成してきた成長社会が停滞的な成熟社会へ移行した結果、もたらされた。戦後社会は一貫して、経済的総動員体制に向けて、巨大な学校複合体を構築してきた。しかし成熟社会への移行にともなって、この複合体は自らを駆動してきた内的力（西欧先進諸国の経済的キャッチアップ、経済的「成功」の追求）を失い、深刻な機能障害に直面している。学力不振、いじめ、学級崩壊、不登校、校内暴力などである。大学教育の長期的構造的危機もまた、この文明論的变化の一環である。

大学教育の危機は、深刻である。一方の高度化大衆化による諸問題を「学校化」によって何とかしのいだにしても、他方の成熟社会への移行に伴う構造的の問題にこたえたことにはならない。この複合的危機への対応の一つの形が、テクノクラート支配である。しかし、このテクノクラートという状況外在的力による外在的コントロールが、状況の内在的構造を直截に変えることができると思えない。

ともあれ、学級崩壊などの深刻な機能障害に直面している今日の初等中等教育は、行き過ぎた学校化に何とか歯止めをかけるべく、痙攣的な努力を続けている。授業の日数や時間の削減、教室のオープンスペース化、新しい学力観、総合的学習などである。大学教育も例外ではなく、学級崩壊や学力不振などに類する問題に直面しつつある。今日の大学では、一方で、（テクノクラート支配に親縁な）効率的技术合理的学校化型の組織化努力が求められると同時に、他方で学校化を超えた脱学校化型の組織化努力もまた求められるのである。この点、もう少し細かく見てみよう。

3）危機への対処—学校化と脱学校化とのせめぎあいの彼方へ—

まず、大学のカリキュラム。大学は、数多くのカリキュラム問題に直面している。これらの問題群をよく見ると、中等教育との接続や補償教育について語られる場合とその他の場合とでは、事情は大きく異なる。接続や補償教育が問題である場合には、組織化のかなり粗雑で未成熟であった大学に対して、学校教育機関としての整備（学校化）が求められる。しかし高度な創造性の育成や不適応学生への対応が問題である場合には、学校化ではなく、むしろ学習の共同化や相互性化という形で、脱学校化が求められる。

次に、大学の授業。新たな情報機器の利用や一斉授業の一方通行性を克服しようとする論議などを含めて、授業改革に関する議論の大半は、在来の無反省な授業実践を自覚的反省的に捉え返し、これを効率的技術合理的にシステム化しようとする「学校化」の枠内にある。学力や意欲に問題のある大量の学生を前にして、大学は、これまで不十分だった教育のマニュアル化・システム化を試みなければならない。しかし、一定の技能や記憶の習得ではなく、創造力や実践的認識力の獲得が問題であるとすれば、学生の（部分ではなく）存在の全体へ実効的に働きかけなければならない。そのためには教師には、学生との間に相互性を生成させる高度な指導性が求められる。大学授業の脱学校化である。こうして授業面でも、学校化と脱学校化との間にせめぎ合いのあることが、認められる。

最後に、カリキュラム改革や授業改革を担うべき大学教員の教育能力開発活動（FD）の組織化。ここにはまず、「学校化」（伝達講習）型か、「脱学校化」（相互研修）型かという類型区分がある。次いで、トップダウンによる「制度化」型か、ボトムアップによる「自己組織化」型かという類型区分がある。この2つをクロスさせると、4つの類型がみだされる（図5を参照）。この4類型の差異は、Ⅰ型とⅢ型との差異に端的に示される。ここでも学校化と脱学校化のせめぎあいがみられるのである。

今一度繰り返すなら、80年代までには、高度大衆教育システムが成立し、これによって出現した巨大な学校複合体が自生的にさまざまな問題を発生させることになってきた。前近代が消失するとともに、近代の嫡子である啓蒙もまたその存在の直接の意義を失い、かわりに、自生的に問題を析出する学校複合体に対して、技術的道具的合理性をもって対応しようとするテクノクラートとそれを正当化する理論、そして問題の集約される日常的な教育場面に集中する臨床理論の分裂が、あらわになるのである。次には、このような理論の棲み分けないし制度化について、もうすこし立ち入ってみよう。

3. 理論の棲み分け—「生成的理論」と「道具的理論」—

上述のような全般的な危機のもとで、大学教育研究の担い手は、どのように制度化されているのか。大学教育研究は、一方では、関連する学会として制度化され、他方では、（たとえば、ごく少数は講座の形で、多くは大学教育センターなどの形で）大学の一つのセクションとして制度化されている。以下、この二つの制度化の現況を、順次見ていこう。

1）学会の制度化とその棲み分け

大学教育研究に関連する学会として、ここでは、高等教育学会、大学教育学会、京都大学の大学教育研究フォーラムを取り上げることとする。この3つが、現在、じょじょにそれぞれに棲み分けを達成しつつあるからである。まず、この3つそれぞれの特徴を比較するために、それぞれが平成17年度に開催した大会の特徴を、数字を挙げることによって列挙してみよう。これらのデータは、京都大学高等教育研究開発推進センター、大学教育学会、高等教育学会のホームページからえた。以下の表を、参照されたい。

大会参加者数からみた自由研究発表数、大会参加者数からみた懇親会参加者数などに着目すれば明らかなように、学会への参加者のコミットメントないし帰属意識は、高等教育学会が最も高いものと推察される。高等教育学会に参加する多くの会員は、まずは自由研究で発表し、次いで懇親会にも出席する。この学会は、互いに連帯感をもつ相対的に見て緊密な研究者集団によって組織されている。これに比して、大学教育学会、フォーラムへは、情報収集などの職務関連による外発的参加者が相対的に見て多いのかもしれない。ちなみに、大学教育学会もフォーラムも、その設立当初の有り様からすれば（その内容はかなり異なっているが）一種の運動団体的性格をもっていた。しかしこの初期性格は、大量のコミットの薄い参加者たちの出現によって、かなり切りつめられてきている。

	大学教育研究フォーラム	大学教育学会	日本高等教育学会
シンポジウム	1	2	1
課題研究			2
小講演	6		
ラウンドテーブル	6	11	
自由研究	49	42	66
参加者（懇親会）	477（130）	449（170）	285（171）

次に、自由研究発表をみると、発表の内容は、高等教育学会がマクロレベルの生起や政策に焦点づけ政策学的、制度・経営学的、社会学的、比較学的アプローチを取っているのに対して、他の2つには、ほとんどそのような研究はない。高等教育学会にも一部ミクロレベルの授業開発研究やFD研究があるが、それらはむしろ例外である。大学教育学会の自由研究発表は、社会学的・経営学的アプローチをとるほんの少数の例外を除けば、その中心は、教育評価論やカリキュラム論や授業開発論などに帰属する。これに対して、フォーラムは、主に教育工学、教育方法学、教育心理学などの学問領域を背景としつつ、授業開発、遠隔授業、教育評価、FDなどを主題としている。あえて3つの学会の関連を図示するなら、図3のような棲み分けがあらわになる。ちなみに、この図における円の重なり合い方などは、さしあたっては筆者の感覚的判断をいささか恣意的に図示したものであるにすぎない。以下、この判断根拠について、可能な限り説明しておこう。

ここで用いる「教育政策学」、「教育科学」の意味については、今一度、先の（注8）を参照されたい。さらに付け加えるなら、教育科学Aは、（たとえば物理学、医学、経済学、法学などの）諸科学の内部から生い立ってくるそれぞれの科学の教育についての内容論や教授法、さらには教育評価論などである。教育科学Bについて言えば、評価論、内容論、教授法など教育科学Aと重なる部分（図のb）を除けば、その残余の多くの部分は、在来教育理論の枠内

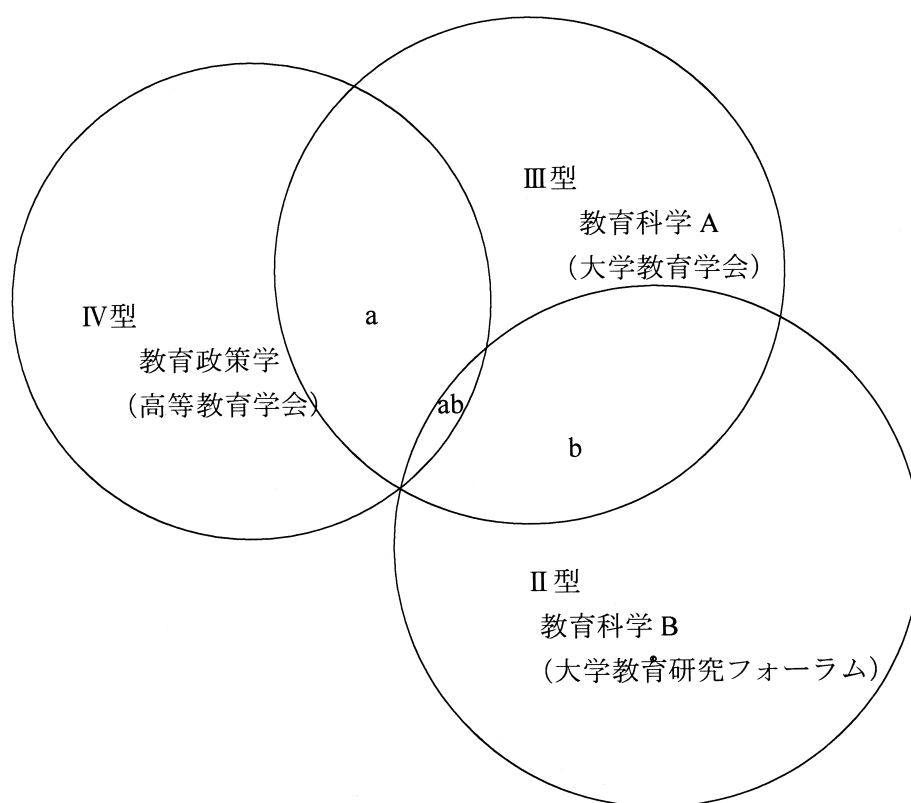


図3 学会の棲み分け

にある教育実践学であり、ほんの一部が、臨床的な教育研究に向かっている。したがって、図で示しているように、教育政策学は、図1（およびこれを若干修正した図4）でいうⅣ型に対応し、教育科学BはⅡ型に対応する。教育科学Aは、一部はⅡ型、多くはⅢ型に対応する。

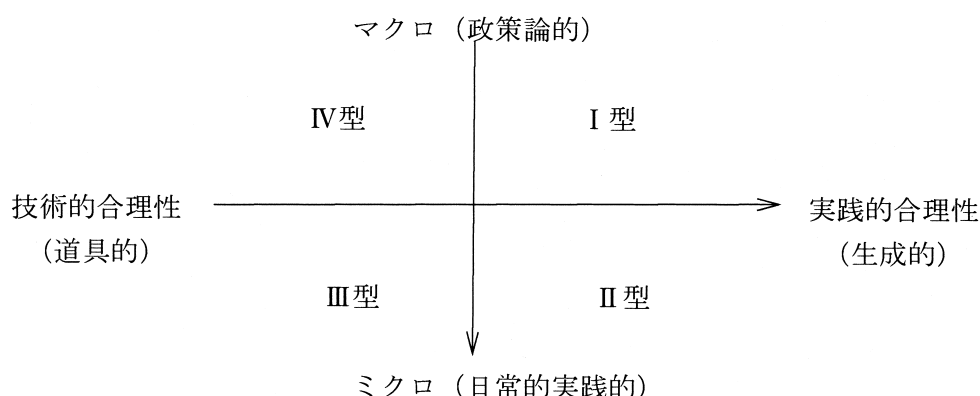


図4 大学教育研究の4類型

図のa領域は、この2つの学会に共通に参加している政策学・経営学に親縁的なグループによって担われている。b領域は、授業開発やカリキュラムに関連して旧来の教育科学に親縁的な人々によって担われている。この2つの領域の重なるab領域は、担い手がきわめて少数なので、現在の時点では、ただ例外的にのみ存在するものといえよう。

図3が示すマップのうちに、上記3つ以外の関連諸学会、団体などを位置づけておこう。まず、大学史研究会は、そのメンバーが大学教育学会と高等教育学会の中核となってきたが、今日では、主に後者との関連が強くなっている。さらに、大学基準協会は、高等教育の私立セクターを担い手としていることから、メンバーの多くはこれまでは大学教育学会との関連が強かった。これに対して、文部科学省の高等教育関係のスタッフは、高等教育学会との関連が強い。しかし90年代以降高等教育が教育政策の主戦場となり、相対的に貧弱な人材が丸ごと政策的係争問題一わけでも組織評価などに動員されてくるにつれて、この棲み分けは、じょじょに維持されがなくなってきた。文部科学省、大学基準協会、高等教育学会の連結が強められてきているのである。従来の棲み分けは乗り越えられ、高等教育学会をコアとして政策・学問の複合体が成立し、研究者の多くは、この複合体を支えるテクノクラートと化しつつある。

この学会の棲み分けは、本稿冒頭で示した大学教育研究の4類型に対応する。今一度繰り返すなら、マクロな政策論—ミクロな日常実践論、道具的な技術的合理性—生成的な実践的合理性という、二つの軸を交差させることによって、大学教育研究に関して4つの類型が区別される⁹⁾。この類型が図3には書き込んであるので、今一度、これも参照されたい。

私たちは、主にテクノクラート親縁的なⅣ型を超克するために、〈暗中模索の試行錯誤がそのつどにみいだす目的や意義に拠る日常実践レベルのⅡ型研究〉を遂行して、Ⅰ型に至ろうと試みてきた。つまり、ミクロレベル研究を通してマクロレベル研究に向かおうとしているのである。この原理的全体的な理論構築の試みとは、結局の所、実践する人々の集団的な自己認識であり、この認識はときには集団の自己形成を可能にする。もっと一般的に言うなら、私たちの大学教育のフィールドワークないし臨床的研究は、一方では、大学教育の自覚化を介して教える人間の自己認識を生み出し、それを通して臨床的人間形成論¹⁰⁾の生成という形で、教育の原理的研究を前進させる。しかし同時に他方では、私たちは、このような研究を通して、大学教育の担い手の集団的な自覚化主体化を促し、教える人間の自己形成を可能にするとともに、教育的公共性の生成をもたらす。臨床的人間形成論の構築とは、教育する人間の自己認識であり、教育的公共性の構築とは、教育する人間の集団的自己形成である。この関連を以下のように図示することができる（図5を参照）。

ともあれ、この種の議論にもっとも求められるべきものは、自省性である。このことからすれば、本稿の議論は、Ⅲ型やⅣ型の現状について論ずることから始めて、ほかならぬⅡ型の可能性と限界について論ずることにまで至らなければならない。

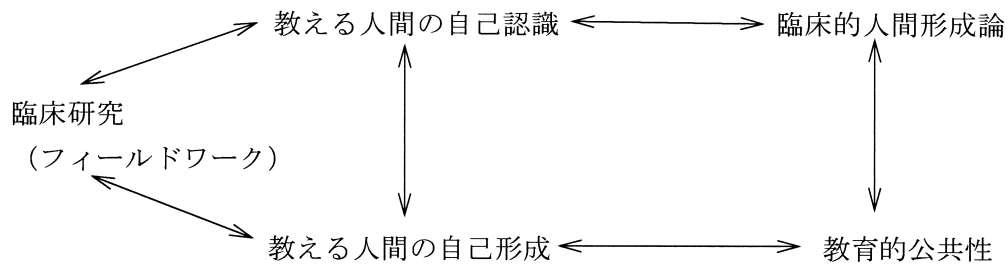


図5 臨床的研究、人間形成論、教育的公共性

今日支配的なⅣ型マクロレベル政策学研究は、ある場合には、政策立案を補助し、政策を正当化し、政策の実現にコミットする。それらの研究は、御用学としての威光によって比較的大量の資金と人を集め、資金配分などに直接間接に関与する。こうしてⅣ型研究は、大学全体に対しても個別大学に対しても、変革を強要する力に与ることになる。これが、Ⅳ型研究が教育現実へかなりの構成力をもつに至る基本的メカニズムである。

Ⅳ型研究の現実的構成力は、(上述のように、教育状況に関する集団的自己認識として結実する)Ⅱ型の生成的臨床理論に比較するなら、たしかに所与の教育状況に対してはつねに外在的な力(外形だけみれば「啓蒙的」な力)でしかない。とはいえ、状況を構成する力に関していうならば、臨床理論の教育状況において教育する人たちと協働する力に比べて、はるかに強力である。したがって、Ⅳ型研究に対しては、その外在性や強制性を指摘することだけで批判が足りるわけではない。Ⅱ型が、その集団的現実構成力によってⅣ型の外在的技術合理主義的構成力を実際に凌駕するときのみ、Ⅱ型は、その批判を完遂したといえるのである。本稿では、生成する理論のこのような強さ(在来の理論の失敗)と弱さ(臨床理論の失敗)についてともに目配りしながら、議論を進めなければならない。

2) センターの制度化とその棲み分け

大学教育研究は、たとえば大学教育センターなどという形で、大学内部の一つのセクションとして制度化されている。センターの原型は、広島大学の「高等教育研究開発センター」である。当該ホームページを参照されたいが、このセンターは、我が国で最初に設置された大学・高等教育に関する研究のための専門機関であり、当初は「大学教育研究センター」という名称であった。現在ではその設置目的として、「大学内外の研究者の協力を得て、大学・高等教育に関する研究調査を行う」(センター規程第2条)ことを掲げ、それを基軸に、次の4つのミッションを掲げている。

- 1 大学内外の研究者並びに機関の協力による大学・高等教育に関する基礎的並びに開発的研究の推進
- 2 本学の大学改革の推進と調査研究並びに自己点検・評価や授業開発等の活動への協力
- 3 国内外の大学・高等教育情報・資料の収集整理と対外的な情報提供サービス
- 4 大学・高等教育研究者並びに高等教育専門的従事者の養成と各種研修事業の推進

発足時の名称「大学教育研究センター」が途中で「高等教育研究開発センター」に書き換えられたために、上記2がミッションとして加えられている。しかし、これがどちらかといえば名目的に掲げられた項目でしかないことは、周知の通りである。広大センターは、あくまでⅣ型研究の制度的担い手なのである。

これに対して、たとえば京都大学高等教育研究開発推進センターは、ローカルな学内FD支援組織として設置された。当該ホームページに記されているとおり、このセンターは3部門からなっており、このうち高等教育教授システム研究開発部門の母体は、高等教育教授システム開発センターである。旧センターは、平成6年6月に学内共同利用施設として設立され、大学教授法研究、大学教育評価システム研究、大学教育課程研究の3研究領域の間での実施・評価・立案の循環を通して、実践研究を遂行してきた。京大センターは、端的に言えば、先述のⅡ型研究の制度的担い手なのである。

ちなみに、広島大学高等教育研究開発センターのホームページには、15の関連学会が挙げられているが、たとえば、高等教育関連の発表がかなり多い教育工学会、カリキュラム学会、教育方法学会などの名称は、まったく掲げられていない。学会として念頭にあるのはⅣ型であって、Ⅱ型ではないのである。これに対して、たとえば京都大学センターの大学教育研究フォーラムの発表には、教育工学会、カリキュラム学会、教育方法学会などと重なるものが多い。

詰まるところ、広島大学センター／高等教育学会／大学教育研究Ⅳ型、京都大学センター／大学教育研究フォーラム／大学教育研究Ⅱ型という対応関係が想定可能である。

広大センターのホームページに掲載されている「全国大学教育研究センター等協議会名簿」（平成17年8月現在）には、28のセンターが挙げられており、さらに「国公立大学高等教育関連センター」として14のセンターが、さらに「私立大学高等教育関連センター」としては11のセンターが挙げられている。総計、53センターである。このうち、筆者のもつ個人的情報からいささか主観的ではあるが一あえて推測するなら、Ⅰ型の在来型研究者の専任教員としての在籍が認められるのは19センター、Ⅱ型の非在来型研究者の在籍が認められるのは、かろうじて6センターであるにすぎない¹¹⁾。

政策論的技術合理主義的研究（Ⅳ型）は、テクノクラート支配との親和度が高く、権力中枢と親縁であることが大きな特徴である。ただしこの権力中枢には、国家レベルから個別大学レベルへ至るレベル差がある。センターに在籍する在来型研究者は、追従する権力中枢にレベル差があるにしても、権力中枢との近さという点ではすべて等価である。

子細にみれば、在来型研究者の研究的出自の多くは、教育社会学、教育経営学、比較教育などである。しかし今日ではこの他、特定の教育理論を背景にせず、外国の大学教育事情の紹介者として登場してきている人も多い。このような紹介者たちは、Ⅳ型研究者たちの教育状況からの外在性と比しても、よりいっそう外在的である。Ⅳ型研究者、外国事情紹介者たちは、所与の教育状況に対しては、多くの場合、教育調査の実施責任者であり、関連データの便利な提供者であり、FDの実務的な調整者・企画者である。この紹介者たちは、かつての我が国の教育理論家たちがそうであった啓蒙家のありようがすっかりその内実を失い形骸化した、残骸であるとみてよい。しかしこの「啓蒙の形骸化」にこそ、おそらくは、Ⅳ型研究者、海外事情紹介者がこのように優位である理由がある。テクノクラートからなる権力中枢にとっては、教育実践の内在的臨床的研究者は不要不急のたんなる贅沢品であり、かといって純正な啓蒙家はもはやうるさすぎる。適度に利用可能で自己正当化の役にも立つ便利な人材こそが、求められるのである¹²⁾。

4. 臨床的大学教育研究は、教える者たちの自己組織化に結実するか？

すでに図5で示したように、教育に関するⅡ型の臨床的研究は、うまくいけば、一方では、教える者たちの自己認識の成立を通して臨床的人間形成論として結実し、他方では、教える者たちによる（集団的自己認識を前提とする集団的自己形成による）教育的公共性の樹立として結実する。この結実は実際に達成可能なのだろうか。Ⅱ型研究のこのような意図の現状での成否について検討するために、本節では、教える者たちの集団的自己形成に焦点を当てて検討を加え、次節では、教える者たちの集団的自己認識に焦点を当てて検討を加える。大学教育における教える者たちの集団的自己形成こそが、FDの本來めざすべき課題である。したがって本節では、臨床的大学教育研究とFDとの関連に焦点を当てて考察を加えることになる。

すでにみたように、今日では、大学教育のどの局面をみても、学校化と脱学校化とのせめぎあいがみられる。これまでの大学は、その教育機能においても、組織化や自己統制をあまりにも蔑ろにしてきた。大学教育の学校化は不可避である。私たちは、一方でこの趨勢を生き抜きながら、他方でこの趨勢を突き抜ける方途を求めなければならない。求められているのは、学校化と脱学校化との高いレベルでの折り合いである。この折り合いをめざして、大学のカリキュラム改革と授業改革とFD組織化は、互いが互いの前提となって相互規定的に循環しつつ進められなければならないのである。

我が国の今日の大学教育に関するさまざまな調査が示しているのは、学生による授業評価や教員相互の授業参観などの実施率がほぼ高原状態に達し、もはや実施することそれ自体ではなく、むしろ実施することの意義こそが問われているということである。この変化は、FDを専門的に担う組織に属している者として、全国のさまざまなFD企画に参加してきて、私自身が最近とみに肌身で感じる実感でもある。もはや以前のような脱状況的・啓蒙的な企画は影を潜め、当該大学のメンバーがそれぞれの教育現実に即した話し合いを展開する企画に参加することの方が、はるかに多くなってきている。ここにみられるのは、啓蒙型FDの終わりであり、FDの日常化である。それでは、啓蒙型FDのあとには、どのようなFDの在り方が現れようとしているのか。

これまで、ある場合にはトップダウンで、別の場合にはボトムアップで展開されてきたさまざまなFD企画は、啓蒙期の終わりとともに、何らかの仕方で恒常的に組織化されなければならないようになってきている。すでに述べたように、

FDの組織化には幾つかの類型がある。今一度繰り返すなら、まず「伝達講習」型か、「相互研修」型かという区分があり、次いで、トップダウンによる「制度化」型か、ボトムアップによる「自己組織化」型かという区分がある。この2つの軸をクロスさせると、4つのFD組織化類型がみいだされる（図5参照）。この4類型の間の相関は、I型（伝達講習・制度化型）とⅢ型（相互研修・自己組織化型）との差異に、端的に示される。

さて、図5に示されるFD I型は、効率的なプログラムを設定し、多くの人々を集め、広く浅く啓蒙するのに、適切である。これに対して、FD Ⅲ型は、少人数の仲間が、相互研修を通じて、じっくりと深く互いに自己開発をするのに、適切である。たしかに、両者の特質は相反する。しかし、一方で、啓蒙活動型プログラムから出発したプロジェクトが相互研修型プロジェクトへと深められるのは、現に全国のあちこちの大学でしばしば見られるところである。さらに他方で、私たちの京大公開実験授業プロジェクトでみられるように、FD Ⅲ型相互研修の仲間が、自分たちのフィールドに帰ってFD I型研修をくむこともしばしばある。後者の場合、FD Ⅲ型から出発してFD I型プログラムを組む仲間たちは、いずれこの企画をⅢ型にまで発展させることを念頭に置いているはずである。相反するFD I型とFD Ⅲ型は、互いの間を循環しつつ発展する力動的な相関のうちにある。全国的なレベルで見ると、さまざまなFDプロジェクトは、まさにこの2類型を跨ぐ巨大な移行過程のうちにありといえるのである。

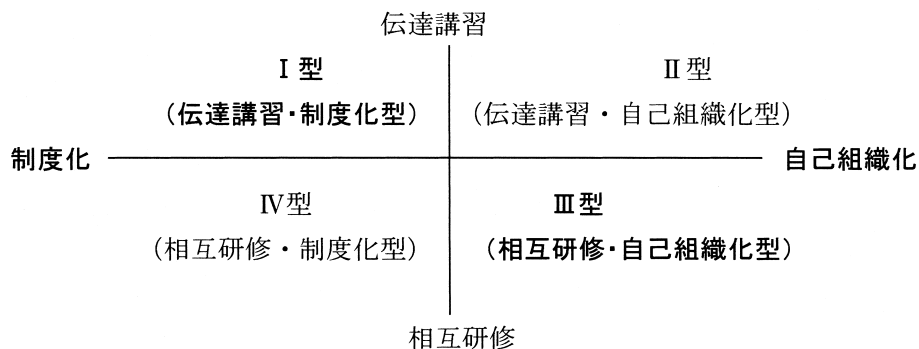


図5 FD組織化の4類型

巨大な移行期としての今日では、FDは、多方向に組織化されつつある。組織化は、まずは、水平方向に向かう。つまり、教員の一部ではなく全員の組織化がめざされ、さらに、教育に関連する不可欠のスタッフとして事務職員が巻き込まれ、最後に教育の当の相手である学生をも巻き込んだ組織化が試みられる。組織化は、次いで、垂直方向にも向かう。つまり、FDは、表層的な啓蒙的働きかけから、教員集団の内部過程に食い込むような仕方、彼らの内発性、自発性を組織する方向に向かうのである。こうして、今日のFDは、教育に関与するスタッフ全員の内部からの組織化に向かうのである。

FDは、全体的内部的な組織化への移行過程にある。このような移行に対応するために、私たちは、幾つかの課題を達成しなければならない。第一に、それぞれの企画を教員集団の日常的なニーズに対応させることであり、第二に、適切な支援システムを構成することである。

大学教員たちは、めまぐるしく変転する制度的諸条件に適応し続けるとともに、目の前の学生の急速な変質にも対応しなければならない。しかもこれらの厄介な仕事は、今日の大変動に際会している大学における日常的営為での疲労の蓄積、そして加齢による学生との否応のない年齢差の拡大（ちなみに、柳田国男は教師を「自分は年齢を重ねながら同年齢の子どもたちを繰り返し此岸から彼岸へと渡し続ける渡し守」と規定している）という条件の下で、行われなければならないのである。しかし、さまざまな調査は、大学教員の多くが、外在的な強制によってではなく、むしろ自発的に、自分たちの日常的な授業に改良を加えていることを示している。そうしなければ、自分が苦しいからである。FDは、この日常的改善活動と結合することによってのみ、相互研修の自己組織化でありうる。

それでは、FDの自己組織化は、どのような支援システムによって支えられるべきか。支援システムは、教員のキャリアの変化（新米から中堅を経てベテランへ）のもたらすニーズの変化に対応して組織されるとともに、教員の突発的で偶発的なニーズに応えるものでもなければならない。現状では、このような支援システムの構築は、我が国では

まだ遠い将来の課題であるほかはないのだが。

私たちの高等教育研究開発推進センターはこれまで、京都大学を中心に国内の大学のFD活動を援助するために、公開実験授業や授業参観などの相互研修プロジェクト、公開研究会、大学教育研究フォーラムなどの啓蒙活動などを展開してきた。私たちは、FD組織化にあたって、学校化と脱学校化のせめぎあいに折り合いを付けるために、「できるだけ多くのメンバーを巻き込む上からの効率的組織化方式」（Ⅰ型）と「じっくりと相互研修を積み上げていく組織化方式」（Ⅲ型）とを高いレベルで調停することを、試みてきたのである¹³⁾。

教育能力開発は、基本的には個々の実践者の個人的な仕事である。採用に当たってそれなりの研究上の有能性を示した大学教員の大半に対しては、適切な反省の手がかりさえあれば教育実践に対して意図的修正を加える十分な力があるものと期待できる。実際に、ほぼゼロの状態から出発した我が国のFD事業は、教育改革という面ではそれなりの成果を蓄積してきている。ここには大学教員の有能性を想定することができる。しかし私たちの直面している危機の深刻さからすれば、危機への対応は個人的努力の枠を超えている。FDという組織的努力からさらにFDを組織化した制度も求められるのである。

大学教育は、これまでの無自覚的教員養成システムを自覚的に再構成し、そのノウハウを批判的に選別し継承し蓄積するとともに、初等・中等教育レベルの既存の知的・技術的蓄積を選別的に受容しなければならない。さらに、欧米の一部ですでに実現されているような、常設の研修システムを組織し制度化し、随時的対応のための組織、さらには事前研修、初任者研修、中堅研修、ベテラン研修など教員のライフサイクルに沿った研修システムの組織などを備える必要もあるかもしれない。整備された制度に比べれば、我が国の現在のFD組織は、いまだにまったくの生成途上なのである。

全国的なレベルで見ると、さまざまなFDプロジェクトは、トップダウンの啓蒙的制度化型からボトムアップの相互研修自己組織化型への巨大な移行過程のうちにあるといえる。どんなに整備された制度であろうとも、それを下から支える集団的力量なしには、十分に機能することはできない。制度はたんなる枠組みであるに過ぎず、成員の力量の自己組織化という中身があってはじめて実質的に機能しうるのである。FD組織の制度化と相互研修の自己組織は同時並行で進められなければならない。自己組織が制度に結実し、制度が自己組織の場となるような緊密な連絡が求められるのである。

Ⅱ型研究は、大学で教育実践に携わる教員集団の集団的自己認識であるとともに、他ならぬこの集団的自己認識を促進するものでもなければならない。その際、Ⅱ型研究は、一方では、日常性を政治的文化的歴史的文脈において対象化してローカリティを突き抜け、ユニバーサリティにまで到達しなければならず、他方では、テクノクラートやⅣ型研究などの擬似啓蒙性（技術的合理性）による働きかける側と働きかけられる側の分裂を批判的に突き抜けて、集団的相互性の実現を援助しなければならない。このようなユニバーサリティと集団的相互性への突破がいかに至難な仕事であるかについては、すでに繰り返し指摘してきたとおりである。FDは、このようなⅡ型研究と結合しなければならない。

Ⅱ型の臨床的実践的大学教育研究は、大学で教える者の集団的自己認識である。したがってそれは、自己認識の確立による教育主体の集団的形成を、さらにはこのような教える者たちの連携としての教育的公共性の成立を支援する。教育の観点からみられた本来のファカルティとは、教育的公共性の担い手としての教育者集団である。FDは、大学教員集団が教育に関する自己認識を獲得し教育的公共性を担うに至る過程を駆動すべきである。ファカルティは、このようなFDを通してこそ、組織された教育者集団としてのファカルティへと生成するのである。Ⅱ型研究とFDとの結合こそが、私たちが理論的実践的に試みてきた課題の中心である。しかしすでに学会や大学の関連セッションなどのありようで示してきたように、この課題は、いまだにほとんど達成されていないのである。

5. 「大学教育研究における失敗」からの脱却は可能か？

Ⅱ型の教育に関する臨床的研究は、一方では、教える者たちの自己認識の成立を通して臨床的人間形成論の展開へと結合し、他方では、教える者たちによる（集団的自己認識の獲得を前提とする集団的自己形成による）教育的公共性の樹立へと結合する。Ⅱ型研究の成否を明らかにするために、本節では、教える者たちの集団的自己認識に焦点をあてて、検討を加える。私たちは、教える者たちの自己認識の集団的確立、共有、一般化が、やがては臨床的人間形

成論へと結実すると考える。本節では、このような学問的展開がどの程度現実的であるのかについて論ずる。

1) 啓蒙型諸理論の解体と再編—Ⅳ型研究の成立と限界—

私はこれまで、教育の臨床的研究を志してきた¹⁴⁾。このような日常性研究には、前節の末尾で指摘したように、日常性を突き抜けて日常の状況を構成するマクロな状況性を把握することが、求められる。

私の当面の研究領域は、臨床教育、大学教育、遠隔教育である。この三領域すべてで、テクノクラート支配、この支配と特殊な教育理論との癒合がみられる。癒合しているのは、臨床教育では臨床心理学・精神医学であり、大学教育では教育経営学・教育社会学であり、遠隔教育では教育工学・教育技術学である。臨床心理学・精神医学は教育領域でも法外な社会的関心と人員を惹き付け、教育経営学・教育社会学は巨大な学校複合体の維持管理のために膨大な人員とコストを組織し、教育工学・教育技術学は多数の研究者と巨額の資金を集めている。これらの科学は、テクノクラート支配のもと、かつてない社会的な威信と威力を身につけた。Ⅳ型研究である。

Ⅳ型研究は今日の教育関連理論では、かなり一般的である。たとえば、臨床心理学者や精神医学者たちは、病的非日常性へ執着し、本来性と非本来性を二分する疎外論的構図によって日常性を蔑視する。つねに斜め上方から日常性を見下す教育経営学者や社会学者たちの行動特性は、外在性、操作性、応答性の欠如（無責任）にある。教育工学者や技術学者たちは、合理性を技術的合理性へ切りつめ、日常性を物象化的に操作する。テクノクラートたちに刻印されているのは、了見の狭い技術的合理性、操作性、自他の物象化である。たしかに、この種の科学と現実との癒合を目の当たりにすれば、違和感を感じざるをえない。しかしこれにいきなり価値合理性や相互性を対抗させるとすれば、対抗する側までもが疎外論的構図に嵌ることになる。いいかえれば、Ⅳ型研究とこれに対抗しようとするⅡ型研究は、場合によっては疎外論的構図において癒合しかねないのである。

すでに述べたように、かつて我が国の教育理論の担い手は、輸入によって啓蒙を担う（ロシア型の）「インテリゲンツィア」であった。この啓蒙的理論は、わけても第二次大戦の敗戦後における教育体制の整備と確立とともに、一方の体制エリートと癒合するものと、他方の反体制エリートと癒合するものとに分化した。しかし、70年代までには巨大な学校複合体（高度大衆教育システム）が成立し、この複合体が80年代以降、内在的自生的に問題を噴出させてきた。もはや啓蒙は命脈を絶たれたのである。こうして、啓蒙によって状況を構成しようとする理論は、大きく変身を迫られることになる。もちろん、このような危機に際してさえ十分に啓蒙を脱却しきれない理論もなお残存している¹⁵⁾。しかし啓蒙的諸理論の大半は、テクノクラートと癒合する技術合理主義的理論へと変身するのである。以上の歴史的連関をあえて図示するなら、以下ようになる（図6を参照）。

今日、学校複合体の巨大な構成要件となった理論部門は、自動的に理論を量産するとともに、複合体の運営者であるテクノクラートと癒合して一定の社会的な威信と威力を獲得してきた。これが本稿で繰り返し論及してきたⅣ型理論である。Ⅳ型理論の担い手たちは、自分たちの与るコストや人員の配分にかかわる力を背景にして、やがて下位テクノクラート（たとえば個別大学内のテクノクラート）と癒合する下位Ⅳ型理論の予備軍を調達し、養成し、配分している。そしてこれらの人々は、個別大学での日常的教育改革の補助者として用立てられる¹⁶⁾。このような仕方でのⅣ型理論とその担い手の創出が、啓蒙理論の第一の変身の仕方である。これについては、すでに繰り返し論じてきた。

他方で、反体制的批判的な啓蒙理論は、どのような変身を遂げているのであろうか。大半の批判的理論は、足下の大学教育のありかたなどには、あまり関わろうとはしない。このことについては、すでに指摘した。批判的理論の批判性は、自己状況ないし自分自身には向けられない。批判的諸理論は、他について云々するだけで、本質的に自省性を欠いているのである。しかしそれでもなお、大学教育実践にかかわろうとする批判的な理論もないわけではない。典型的な例として、スタンディッシュが大学教育に関するシンポジウムで日本の聴衆に向けて紹介したかれ自身の論文¹⁷⁾を、取り上げてみよう。

スタンディッシュは、大学教育の組織化原理として、これまでの大学で支配的である「交換の経済」に対抗して、「贈与ないし蕩尽の経済」を提示する。後者は、レヴィナスの「大文字の他者」ないし「顔」、ニーチェのデュオニソス的で豊かな「生成」などの発想によって、基礎づけられる。たしかにこの「経済」は、今日の大学教育において、「自律性」理念を名目にした自他の道具化物象化（「自発的同調」）がすすめられ、技術的合理性が支配していることを明るみにだすものである。

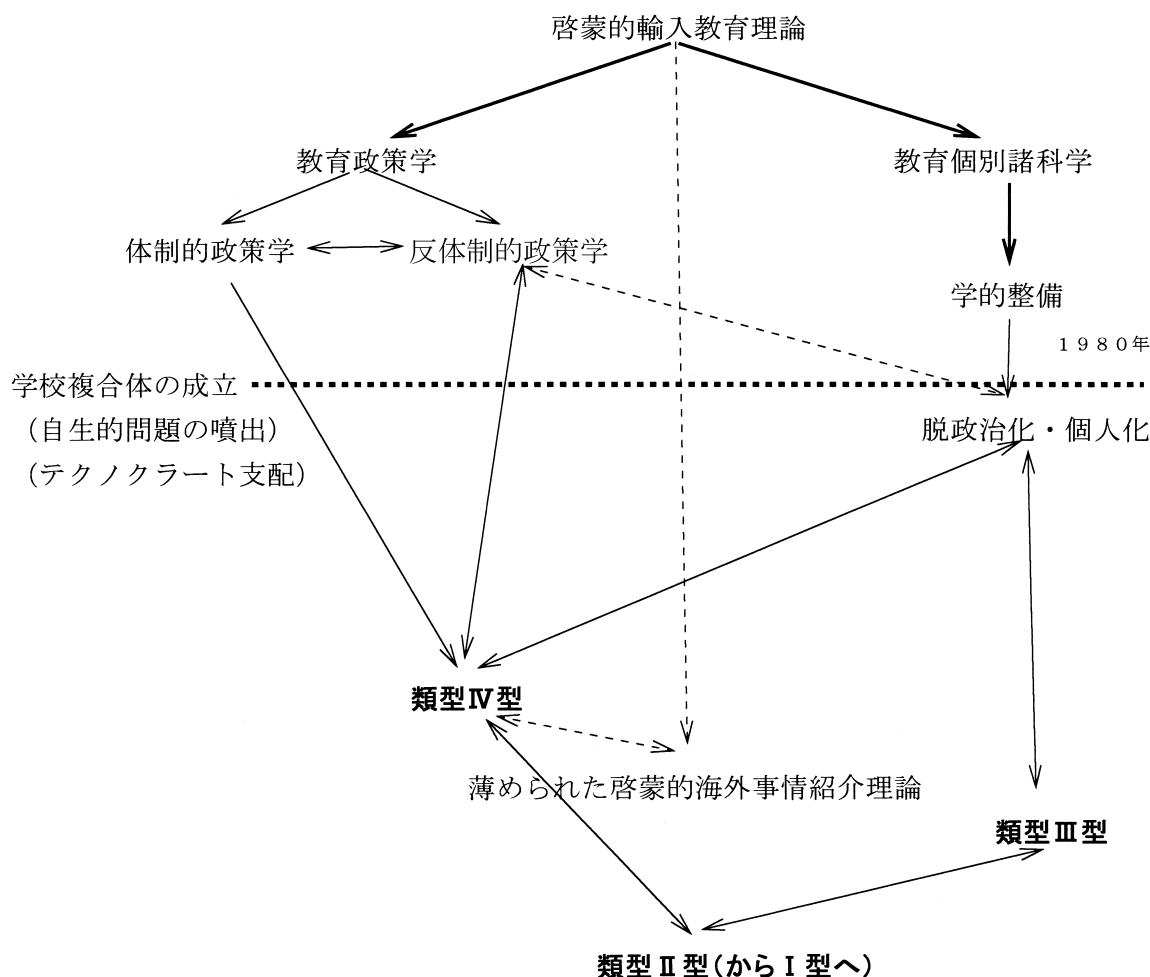


図6 教育理論類型の歴史的变化

日本の大学では、すでに述べたように、西欧で伝統的な人文系よりも、産業と直結する理系の方が有力であり、したがって歴史的にみて技術的合理性との親和性も高い¹⁸⁾。しかしここですら、交換経済原理の支配が貫徹される根強い趨勢とともに、これを超える原理に向かう趨勢もある。教育を組織化するにあたって二つの原理のいずれか一方だけを考慮することは、非現実的である。教育現実、二つの原理の「せめぎあい」のうちに在る。私たちは、教育を組織するにあたっては、この現実にあえて直面し、せめぎあいの調停を実践的に図るほかはない。

たしかに、急速に変貌を遂げた今日の教育状況においては、スタンディシュが指摘するように、もはやこれまで優位であった組織化の方式ないし原理にのみ依拠することはできない。ただし、新たな教育の組織は、新たな対抗原理を提起すれば実現できるわけではない。新たな原理は、どの程度所与の教育現実に根ざしているのか。つまり、所与の教育現実のうちに、対抗原理を実現させる潜在力がどの程度実在しているのか。これが問題である。しかも、ただ潜在力があれば足りるのではない。対抗原理に依拠する教育改革の試みがこの潜在力に〈しっかりと〉結合できるか否かが、問われるのである。

そればかりではない。むしろそれ以上に重大なのは、批判された原理がどの程度徹底的に検討されているかである。教育の世界では、おまじないのように「～から～へ」（たとえば「技術的合理性から実践的認識論へ」と唱え、まるで「～から」（たとえば「技術的合理性から」）の呪縛が直ちに解けるかのような軟弱な発想が、支配的である。理不尽な思考の停止であり、まったくの幻想である。この種の議論は往々にして、解放されたはずの当の「～から」（たとえば「技術的合理性」）に無自覚のままに呪縛されがちである。見くびれば、足許を拘われるに決まっている。ここでは今一度、「教育の理論は実践とどのように噛み込み合うべきか」というあの古い問いが、甦ることになる。

スタンディシュの議論は、私たちの大学教育実践の日常性には届かない。彼の理論もまた、在来の教育学（者）と同様に、教育状況に対しては基本的には啓蒙的かつ外在的である。この種の外在的な議論の遙か先で、徒労にみちた

実践的苦闘が展開されているのである。ここに示されているのは、大学教育の実践の場に持ち込まれる批判的・啓蒙的理論の限界である。今日においてもなお、啓蒙的な批判的理論の状況外在性という基本的特性は、少しも克服されないままに、論者自身がコミットしない無責任な評論という形で、継承されているのである。

これと同じ理論の構図は、今日の教育理論のあらゆる場面で再生産されている。たとえば、2005年夏に開催された日本教育学会大会の青年をめぐる公開シンポジウム¹⁹⁾では、ニートやフリーターに対応するための「政策論的」な議論が、旧来の体制的立場と反体制的立場の対立という構図をあいもかわらずに踏襲して、語られた。Ⅳ型研究の枠内での抗争である。ここでは、青年は政策論的文脈のうちに立ち現れる「現象」ではあっても、固有の生活世界を生きる「主体」ではない。私は、このような外在的啓蒙的議論に対抗して、Ⅱ型の立場から介入しようとしたが、必ずしもうまくはいかなかった。Ⅳ型研究の具体的な状況性からの距離を示すと同時に、Ⅱ型研究の無力さを示す典型的な事例でもある。ここにあるのは、既視感を免れない惰性的対立と、この対立を乗り越えることのできない臨床的研究の無力さである。これは、今日における臨床的教育理論の「失敗」の基本的な構図である。

啓蒙的教育理論はこれまで、体制的なそれと反体制的なそれとに、分裂してきた。そして、前者は、巨大な学校複合体が自生的に問題を噴出させてくるという新たな事態に直面して、テクノクラートと癒合する技術的合理性の色彩をもった新たな啓蒙理論として再組織されている。ところで、ごく一般的に言えば、体制的な啓蒙的教育理論と反体制的なそれとは、〈一方の論点が直ちに他方の論点によって反駁される〉というという仕方で、対峙している。クロスカウンターである。このような対峙的癒合のメカニズムがひとたびできあがってしまうと、一方にそった立論は直ちに他方の立論によって反論され、すべての立論は、この立論—反論の循環のうちに、封じ込められることになる。今日、この種の議論に立ち入ろうとする場合、私たちが落ち込まざるを得ない際限のない徒労感や疲労感、この種の癒合構造が（不可抗のむなし循環のシステムを組み込んで）できあがっているからである²⁰⁾。

この対峙的癒合ないし循環システムは、互いに技術合理主義的な色彩をもつ今日の体制的Ⅳ型研究と反体制的批判的Ⅳ型研究との間にも、認められる。たとえば教育評価に関する議論を事例として挙げるなら、一方の側の技術合理主義的議論と他方の側の価値合理主義的議論とが、互いに循環しつつ対峙的に癒合している。この領域で議論に参入する際の疲労感徒労感は、まさにこの癒合に由来するのである。この癒合を突き抜けようとするのが、本稿で述べてきたⅡ型の臨床的研究である。しかしこのⅡ型研究もまた、すでに繰り返し見てきたように、Ⅳ型研究のような教育現実への構成力をなかなか十分にもつことができていないのである。

2) 教育的日常性の臨床的研究—Ⅱ型研究から臨床的人間形成論へ—

私たちは、テクノクラート親縁的なⅣ型を批判的に超克するために、〈暗中模索の試行錯誤がそのつどに生み出す目的や意義に拠る日常の実践レベルのⅡ型研究〉を遂行して、Ⅰ型に至ろうと試みてきた。つまり、ミクロレベル研究を通してマクロレベル研究に向かおうとしてきたのである。この原理的全体的な理論構築の試みは、結局の所、実践する人々の自己認識と自己形成に向かう。つまり、私たちは、大学教育のフィールドワークないし臨床的研究を通して、一方では、大学教育の自覚化を介して教える人間の自己認識を生み出し、それを通して臨床的人間形成論の生成という形で、教育の全体的・原理的な研究を前進させることを試みてきたのである。

教育理論がその初期の啓蒙段階で保持していたきわめて健康で（ある場合には破壊的な）アクティヴィズムは、今日では、もはやすっかり衰弱してしまった。今日、強い現実構成力をもつⅣ型研究にしても、その力は、自律的なそれではなく、テクノクラート支配に寄生する力であるにすぎない。しかしながら、Ⅳ型のマクロレベル政策学的研究は、ある場合には、政策立案を補助し、政策を正当化し、政策の実現にコミットする。これらの研究は、御用学としての威光によって比較的大量の資金と人を集め、資金配分などに直接間接にコミットすることによって、内部変革を強要する力に与ることになるのである。こうして、Ⅳ型研究は、教育現実へ相対的にみて強力な構成力をもつことになる。

Ⅳ型研究のこの現実構成力は、(上述のように、教育状況に関する集団的自己認識として結実する)Ⅱ型の生成的臨床理論の「内在的な」構成力に比較するなら、たしかに所与の教育状況に対してはつねに「外在的な」構成力(たとえば大学設置基準におけるFDの努力義務化ないし義務化の規定のように、外形だけみれば「啓蒙的」に機能する力)であるにすぎない。とはいえ、臨床的理論の教育状況において協働する力に比べて、その現実構成力はけっして

弱体ではなく、むしろはるかに強力である。したがって、Ⅳ型研究に対しては、その外在性や強制性を指摘することだけで批判が足りるわけではない。Ⅱ型が、その集団形成を介しての現実構成員によってⅣ型の外在的技術合理主義の構成員を実際に凌駕するときのみ、Ⅱ型は、その批判を現実的に完遂することができるのである。

これまでの教育の理論は、まじめな自己規定の努力の経験も実績もなく制度のうちに安住し、ここから教育現実に対して（伝達であれ、指導であれ、批判であれ）外在的に関わってきた。これに対して、大学教育研究では、日常的な実践者と理論構成員とは多くの場合一致しているので、〈教育状況のフィールドワークから反省的に理論を構成し、再び教育状況へ帰る〉という教育理論本来の在り方は、ここでこそもっとも純粋な形でみとめられる。カリキュラム構成、授業改善、FD、さらには学校化と脱学校化との調停などの実践的課題は、日常性を基点とし帰着点とするこのような個人的・集団的反省によってこそ対応可能である。教育学者は、大学教育実践をめぐる軌轢に真摯に関わることによってこそ、教育理論を教育実践に内在的に関わる臨床的・実践関連的・自省的な理論、つまりはⅡ型研究へと学理的に転回させることができる。この点に、大学教育改革のもつ教育学の意義があるものと考えて良い。このような集団形成と連携することによって、Ⅱ型研究は、現実構成員をもちうるのである。

すでに繰り返し述べてきたように、今日の教育理論は、二つの理論傾向のクロスカウンター気味の対峙的癒合構造ないし定立と反定立との循環システム²¹⁾を超脱するという課題に直面している。超脱の課題には、2つの水準がある。まず第1に、衰弱した啓蒙としてのⅣ型理論における体制的類型と反体制的類型との癒合構造と循環システムからの超脱、さらに第2に、啓蒙的なⅣ型と生成する自己認識Ⅱ型との対峙的癒合構造と循環システムからの超脱である。

私たちは、前者のⅣ型研究の体制理論と反体制理論の対峙的癒合構造からの超脱を、Ⅱ型研究の遂行に求めてきた。この遂行がかならずしも貫徹されていないことについては、すでに繰り返し触れてきたとおりである。おそらくはⅡ型研究が、Ⅳ型研究と「棲み分け」という形で、接触をもたずに別々に構築されてきたこと自体が問題なのであろう。しかしながら、Ⅱ型研究がⅣ型研究と積極的に交渉をもとうとするなら即座に新たに直面するはずの問題が、後者のⅡ型とⅣ型との対峙的癒合構造の問題である。それでは、この癒合構造は、どのようにして突破できるのだろうか。

Ⅱ型研究とⅣ型研究はともに、日常生活世界で生きる人間存在の内属性・超越性に基礎をおいている。正確に言えば、Ⅱ型研究は、人間存在の状況内属性を根拠にして構成され、Ⅳ型研究は、状況超越性を根拠にして構成される。したがって、一方の研究への偏りは、他方の人間存在のありように繰り返し遡行し、そこから理論を繰り返し立て直すことによって、克服可能となるかもしれない。つまり、Ⅱ型とⅣ型の循環システムは、理論の人間学的還元が繰り返されることによって、癒合そのものを不断に乗り越える装置として積極的に用立てられる可能性がある。Ⅳ型研究とⅡ型研究との対峙的癒合構造を人間学的還元によって繰り返し打破する往復の循環が繰り返されることによってこそ、テクノクラート支配のもとにあってもなお大学教育の実践を援助しうるような研究が展開される。ここにあるのは、端的に言えば、（生成する人間という共通の土俵にまで遡行しつつ試みられる）Ⅳ型研究とⅡ型研究、テクノクラート集団と実践者集団との真摯な対話である。しかも、このように人間学的還元によって媒介されるⅡ型とⅣ型との協働の産物として、臨床的人間形成論が徐々に構築されていくものとも考えられる²²⁾。それでは、このような大学教育学研究は教育学にとってどのような意義をもつのだろうか。

6. 大学教育のⅡ型研究と臨床的人間形成論

教育学とは教える人々の自己認識であるから、本来なら、日常的教育状況こそが理論の出発点でもあれば帰着点でもある。それは、日常生活世界における教育実践のフィールドワークから出発し、フィールドワークのネットワークによって一般理論へと生成する。これまでの大学教育研究はⅣ型研究であって、所与の教育現実を比較的手法や歴史的手法や数量化などによって対象的に把握してきた。これらの研究の言葉は、日常の実践を超脱した大所高所から語られる他人の言葉であるにすぎない。したがってこれらが描くのもまた、具体的な生活世界そのものではなく、背後の壁面に歪んでうつしだされた影絵の世界であるにすぎない。

大学教育研究では、多くの場合、研究者と教育者が一致している。つまり、研究者は、教育状況の外や上にいることはできない。このことを意識的・自覚的にひきうけたのがⅡ型研究であるが、このことはまた、Ⅱ型研究と在来のⅣ型教育研究とのもっとも明白なポジションの違いである。実践者と理論家とが一致しているから、フィールドワー

クから反省的に理論を構成し再び教育状況へ帰るという教育学本来の在り方は、大学教育研究においてこそもっとも純粹な形でみとめられる。カリキュラム構成、授業改善、FD 組織化、学校化と脱学校化との調停などの実践的課題は、日常の実践に関する実践者・研究者の集団的反省による主体形成によってこそ対応可能であり、この集団的反省の過程がそのままⅡ型研究の生成過程でもある。

Ⅱ型研究は、最近その成果が急速に蓄積されつつある。それでもなお、他の学校種での膨大な同種の研究の蓄積と比較すれば、それらにはまだはるかに及ばない。しかし大学におけるⅡ型研究は、教育学に対してきわめてユニークな構成力を発揮することができる。実例を挙げよう。大学の授業研究がひとたび情報技術革新への対応といった方向に向かうなら、大学の設備装置と人材の質・量からして、その対応の速度と質・量は、他の学校種のそれを圧倒的に凌駕するものとなるだろう。この兆候はすでに実際に示されている。相対的に豊かな施設設備や人的資源などに支えられた大学教育の優位性は、他にもさまざまに認められる。Ⅱ型研究は、自律的な営為として大きく自己展開できるが、さらに他の学校種を舞台にする研究と連携することによっても一層展開できる。この結果、Ⅱ型研究は、教育学そのものを大きく展開させることになる。たとえば、大学の教育研究者はこれまでもっぱら他人事として「学校の学校化」について論じてきた。しかし、すでに触れたように実はこれは、すでに自分たちの足元の問題となっている。教育の学校化については、大学教育研究者は初等中等教育の関係者たちと深い主体的な議論を展開することが必要であれば可能でもある。この種の議論は、Ⅱ型研究を前進させるとともに、教育学そのものにも新たな地平を切り開き、教育的公共性の生成を促進する。Ⅱ型研究は、教育学と教育的公共性を生成させる上で、きわめて馬力のある駆動力なのである。

ところで、Ⅱ型研究は、まず、日常の実践についてのミクロレベルアプローチへ沈潜し、次いで、そこを突き抜けて実践の編み込まれている文脈の全体性をとらえ返し、理論の全体化をはからなければならない。しかしここには難しい問題がある。たとえば、Ⅱ型研究の根底には、「教育」およびそれと不可分な生成する存在としての「人間」という2つの概念が、問いただすまでもなく自明な前提として非反省的に措定されている。しかし理論の全体化をめざす限り、Ⅱ型研究は、「教育」の意味を「人間」にまで遡って定義し、同時にこの「人間」の意味をそれと不可分の「教育」にまで遡って定義しなければならない。これは、Ⅱ型研究を含む教育学の根本的な課題である。つまり教育学は、所与の具体的教育現実に関する臨床的研究から出発して、「人間」と「教育」を原理的かつ相互規定的循環的に問いつつ、教育現実の全体に向き合うまでに自身を全体化しなければならない。この理論化運動は、「教育学」というよりもむしろ「臨床的人間形成論」と呼ぶべきである。大学の具体的教育状況から出発するⅡ型研究もまた、このような臨床的人間形成論の展開のうちに位置づけられる。つまりⅡ型研究は、「大学教育の臨床的人間形成論」として展開されるのである。

Ⅱ型研究は、研究者と実践者との実践的連携の蓄積によって、徐々に構築される。大学における教育実践の集団的反省によって「教える人々の自己認識」としてのⅡ型研究が構築され、この自己認識による集団の主体化によって教育的公共性が生成される。Ⅱ型研究と教育的公共性の生成は、他の学校種の実践や理論化と連携することによってより一層拡大される。こうして、教育学と教育的公共性がともに新しい地平に展開することが可能となる。Ⅱ型研究は、教育学および教育的公共性の生成という大きな文脈のうちにある。

付 記

本稿は、以下の研究会で発表した原稿に大幅に手を入れたものである。

・田中毎実2005.12「大学教育研究の失敗」、日本学術振興会・人文社会科学振興プロジェクト「日本の教育システム」研究グループ「教育研究（の失敗）」研究サブグループ研究会、慶應義塾大学

このような機会がなければ、およそこのような理論の包括的な自己状況の検討を行うことはなかったはずである。この発表でお世話になった松浦良充、小玉重夫、森田尚人の諸氏に、ここで感謝の意を記しておきたい。

注

- 1) 松浦良充「遠景としてみる大学・高等教育研究一周辺性・棲み分け・改革運動」『教育学研究』第72巻第2号2005年を参照。
- 2) 本稿では、日常実践関連的な視座から大学教育関連理論の全体を俯瞰するが、この俯瞰ないし現状分析で用いる鍵概念は、「技術的合理性」、「テクノクラート」などである。これらについての詳細な規定は別の機会に譲るが、ここでは、あらかじめ暫定的な規定だけを示しておきたい。

技術的道具的合理性とは、意味や価値や文脈を無視し、目的そのものを問うこともなく、既定の目的の技術的道具的達成のみを基準として、行為の妥当性を判断する合理性のありようである。テクノクラートとは、技術的道具的合理性に拠って、所与の問題解決という目的に向けて自分自身を含めた内的諸力を物象化的かつシステムティックに動員し、可能な限り効率的な組織運営を遂行しようとする技術官僚である。

技術的道具的合理性については、ウェーバーの近代化論やハイデッガーの技術論 (Heidegger, M., *Die Technik und Die Kehre*. Verlag Gunther Neske. 1962) を直截に継承するホルクハイマーやアドルノの陰鬱な議論を、参照されたい。ウェーバーによれば、近代化とは西欧に限定された特殊な合理化ないし脱魔術化 (Entzauberung) の過程である (Weber, M., *Die Wirtschaftsethik der Weltreligionen - Vergleichende Religions-soziologische Versuche* - Einleitung, in "Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie," Bd.1, 1920)。しかし近代化は同時に、ハートのない職業人・専門人や官僚制支配を生み出し、支配的な活動を意味や価値の見いだせない目的合理的な技術的道具的活動へと制約し、日常性一般を再び魔術化する。この近代化論を直截に引き継ぐのが、アドルノとホルクハイマーの『啓蒙の弁証法』 (Horkheimer, M., Adorno T. W., *Dialektik der Aufklärung*, Fischer Taschenbücher 1969) である。『啓蒙の弁証法』とは、「啓蒙が (野蛮を弁証法的に止揚するのではなく) 野蛮化に帰着する」停滞した弁証法である。この停滞した弁証法は、弁証法的止揚による宥和を拒絶する『否定弁証法』 (Adorno, *Negative Dialektik*: im Theodor Adorno Gesammelte Schriften 6, Suhrkamp 1973) によって、不可避の自己状況としてあえて主体的に選び取られる。この場合の定立と反定立は、後で (注20および注21を参照) 指摘するように、互いの尾を呑みこみ合う2匹の蛇であり、将棋の千日手である。ここでは定立と反定立とが、ユング派の言うマンダラを描くのである。

これらの議論の陰鬱さと際だって対照的なのは、アドルノらとほぼ同時代に、仏、英で展開されたテクノクラシー論 (たとえば、Meynaad, J., *Technocracy*, translated by Barnes P., The Free Press 1968) や三木清の『技術哲学』 (三木清全集第7巻、岩波書店1967所収)、『構想力の論理』 (同全集第8巻、1967所収) などである。テクノクラシー論や三木の論に認められるのは、きわめて明るく楽観的な積極性である。それにしても、三木の技術論の—かれが熟知しているはずのハイデッガーの議論には鋭く背馳する—楽観性は、いったい何を根拠にして成立しているのだろうか。現時点でこれについて十分な解答を提起することはできない。西田幾多郎、三木清、さらに木村素衛、田邊元たちいわゆる京都学派の技術論については、別の機会に詳細に議論したい。ここでは、この楽観的議論の系譜について、木村素衛の教育理論という迂回路を介して、大雑把な見通しだけを述べておきたい。

木村素衛は、京都学派の直截的な理論展開のうちで、教育理論を展開した。西田幾多郎は、弟子である木村を教育学講座に就かせ、美学から教育学の世界へと—いくぶん強制的に—送り出すにあたって、いわば木村へのエールとして、小論「教育学について」 (西田幾多郎全集第7巻、岩波書店2003所収) を書き記した。西田のこの小論の中心タームは、良く知られているように、美的形成にも教育的形成にも共通する「天地の化育に賛す」という理念である。木村は、この「天地の化育に賛す」という理念を、自らの教育学の存在論的成立根拠として直截に継承し、きわめて形而上学的色彩の強い教育理論のシステムを構築した。三木の技術論におけるような明るく楽観的な積極性は、木村素衛の美学、教育学、技術論などにおいても、はっきりと認められる。たとえば、木村の高名な論文「一打の鑿」 (木村素衛『表現愛』こぶし文庫1997所収) では、天地の化育の一端を担う人間の「プラクシス・ポイエーシス」—この複合語では対人的「相互行為」と対物的「労働」とは区別されないから、「彫

刻」と「教育」もまた区別されないことになる—による化育する天地との動的宥和という、楽観的発想が述べられている。この発想は、たとえば西田の「教育学について」におけるような—田邊元（「西田先生の教を仰ぐ」田邊元全集第4巻筑摩書房岩波書店1963所収）によって「発出論ではないか」とする嫌疑すら受けた—生成的で生命論的な存在論、すなわち〈絶対無の表現としての「天地の化育」〉論によって、根拠づけられている。三木の技術論に認められる楽観性もまた、西田のこのような「絶対無の表現論」によって基礎づけられていると考えられるのである。

生命論的生成論の立場は、時に偶像定立禁止というユダヤ教的な戒律を侵犯してまで言及されるアドルノやホルクハイマーたちの暗黙裡の理念（人間の損なわれない自然との宥和）と、根源的には一致するものと思われる。このような生成論のもとでは、技術的道具的合理性もテクノクラートも、天地の化育の一端を担う人間存在の能産性の一つの表現形態である。

本稿の主調音は、ウェーバー・アドルノ流の陰鬱さのそれである。しかし本稿においても、テクノクラシー論や三木・木村のような楽観的な議論を展開する可能性も十分にありうることは、つねに念頭に置いておきたい。私たちは、たとえば技術的合理性にただちに価値合理性を対抗させるような粗雑な議論を可能な限り回避し、両者をともに活かす可能性を何とか見出さなければならないのである。これについては、本稿の最終節で、若干の議論を展開する。

- 3) 前掲松浦論文「遠景としてみる大学・高等教育研究—周辺性・棲み分け・改革運動」を参照。松浦は、周辺性、棲み分け、改革運動という3つのモチーフをととして研究の現状を大きく描いた後に、研究の棲み分けないし分極化について、マクロ的研究、経営研究、実践研究の3つを挙げて、この分極化の克服の可能性を検討している。本稿での研究の類型化は、この松浦の分極化を、実践研究の当事者の視点から、あらためて把握し直したものである。したがって、松浦の記述が冷静な客観性を保持しているのに対して、当事者としての私の記述は、かなり主観的で恣意的であることを免れることはできない。あえて対応を示すなら、松浦の類型論のうちマクロ研究はⅣ型に、経営研究はⅢ型に、実践研究はⅡ型とⅢ型に対応する。私たちがめざしているのは、Ⅱ型研究を徹底することによってⅠ型にも向かうという理論化の回路である。
- 4) 予算や外部資金の申請をする場合、「客観的な統計データ」なるものが決め手とされていることは、良く知られているとおりである。さらに、資金申請の際などに審査機関が（小中学校や国立大学附属諸学校などの『研究紀要』に、おうおうにして本文とあまり関連のない・十分に考え詰められておらず・むしろ読者を混乱させる体の「概念図」が麗々しく掲げられていると同様に）いわゆる「ポンチ絵」（概念図）なるものをつねにひつこく求めることも、良く知られた事実である。これらは、当事者によっては十分に意識されていないにせよ、まともに受け取るなら、直観性ないし直覚性の過度な重視であり、したがっていくぶんシニカルな気配もある、思考ないし認識の断念ないし放棄である。
- 5) かつてウェーバーは、この分離を「大学のアメリカ化」と呼んだ（Weber, M., *Wissenschaft als Beruf*. Gessammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. J.C.B. Mohl (2.Aufl.) 1951）。今日の我が国では、大学教員の自己規定がかつての「研究者」から、「研究者」と「教育者」へと分離する傾向があらわになりつつある。ここにほの見える「研究」と「教育」との実質的な分離は、先の研究教育と経営との分離を大学の「第一次的アメリカ化」と呼ぶとするなら、研究大学と教育大学とのヒエラルキー的分離を特性とするアメリカに倣った、いわば「第二次的なアメリカ化」である。
- 6) たとえば、予算や資金の申請や審査を行う役割に就くことは、おうおうにして否応なしに、文書主義や外形的成果主義などへ屈服することであり、技術的合理性へ拝跪することであり、自分自身がテクノクラート（ないしその追従者）へと変身することである。

ひとたびこの領域で生息すると、この流れに抵抗することは、およそ至難である。本来のテクノクラートの数はさほど多くはないが、たとえば組織評価が普遍的な問題になると、この少数は関連するすべての場面に繰り返し動員され登場させられて、そのあらゆる場面でまたたく間に同類を爆発的に増殖させる。これに対抗する動きは、はるかに少数の人々によってバラバラに、しかもきわめて非効率的に、遂行されるにすぎない。この未組織の弱い力が、幾何級数的で爆発的なテクノクラートの増殖に対抗することは、とてもではないができるはずもな

い。

- 7) もっと正確に書こう。そもそも、他の教育領域ではきわめて威勢の良い批判的諸理論は、大学教育の領域では、無力であるか否かの以前に、まったくといって良いほど表だって登場することなく、ただ沈黙している。これら理論の担い手の大半は、大学で職を得ていて、大学教育に従事しているはずである。批判的諸理論の批判性は、自己状況ないし自分自身には向けられないということになる。批判的諸理論は、他について云々するだけで、本質的に自省性を欠いていると言わざるをえない。この点については、本稿の第5節ですこし立ち入って議論する。
- 8) 教育政策学と教職科学と臨床科学の三区別は、今井康雄（「『自由電子としての』教育哲学」『メディアの教育学』東京大学出版2004所収）による。この区別の詳細で内容的具体的な展開こそが、本稿の課題の1つである。なお、教育政策学と教職科学との分化には、2つのきっかけを想定することができる。第1に、教育個別諸科学の不可避的な分化と発展、そして第2に、森田尚人の指摘する「教育の個人化」である。いいかえれば、教職科学、臨床科学には、個別分科としての学的整備と脱政治化個人化という2つの傾向が同時に含まれるのである（図6を参照）。

しかし、今日の日常的教育現実にはつねに、フーコー的な日常性の権力が存在する。そればかりではない。森田が強調するように、日常的教育現実は常に政治的コンテクストのうちに組み入れられてもいる。それゆえにこそ、私たちは、日常的教育現実に焦点づけたⅡ型研究を徹底することによってⅠ型研究に結合できるものと考えてきた。このような仕方でもマイクロ研究をマクロ研究につなぐことが、私たちの研究の大きな意図の一つである。

なお、本稿の以下の議論では、今井の言う「教育政策学」、「教職科学」、「臨床科学」の3分法の代わりに、「教育政策学」と「教育科学」の2分法を用いる。この場合の「教育科学」には、（大学教員のための実践学という意味をも付加した）在来「教職科学」と、この教職科学を突破して「臨床科学」へ向かおうとする傾向との二つを、同時に込めることにする。たとえば、後出の図3における「教育科学A」は、大学教員のための実践学という意味が強い。これに対して、「教育科学B」は、在来の教職科学、さらにはそこから生い立ってきつつある新たな臨床学をも含み込む、ダイナミックな学問の存在形態を示している。

- 9) たとえば、大学教育研究Ⅲ型（技術的道具的合理性・マイクロな日常実践的研究）は、教育技術学、教育工学、教育方法学等に帰属する研究の多くと親縁である。これらの研究が実践面でその意義を強調する「自発的」学習—たとえば、PBL、ソクラテス・メソッド、アクティブ・ラーニングなど—は、「自発的」であるというよりも、むしろ外から仕組まれ「自発的同調」を促す働きかけであるというべきである。これらの諸分科において、根本的な特質として刻印されているのは、あくまで技術的道具的合理性である。この点で、実践的合理性に基づくⅡ型研究とは大きく性格を異にする。
- 10) 臨床的人間形成論については、拙稿『臨床的人間形成論へ』勁草書房2003 を参照されたい。
- 11) このカウントの仕方はかなり恣意的であり、まったくの概数として受け取っていただきたい。
- 12) ここでは、教育理論における「啓蒙性」と「批判性」の命運について、互いに関連させつつ原理的に考えられてしかるべきである。Ⅳ型理論は、技術的合理性に基づいて、巨大な学校複合体を運営するテクノクラートに利用され、その自己正当化に一役を買ってきた。大学教育領域での在来の諸理論の大半はこれであり、今日ではこれが、学会と制度の全般を席卷している。高等教育関連センターにおける外国事情紹介者の採用もまたこのような文脈にあるのであり、それはまた、在来の教育理論の根がらみの特質であった啓蒙性の形骸化した継承でもある。

なぜこのような人々が、センターに採用されるのか。多くの国立大学法人の場合は、旧一般教育担当者（そのうちの多くは外国語教育担当者である）がセンターに所属する。外国事情紹介者の採用は、そのかなりの部分を、このような一般的事態の帰結として説明することができる。さらにこれについては、積極的・消極的な理由を考えることもできる。まず、消極的理由について。このような場では、口うるさい専門家としての教育学研究者の採用が必ずしも好まれず、むしろ、テクノクラートの経営にとって便利に利用したり正当性を調達したりするのに役立つおとなしいスタッフが求められるのかもしれない。次に、積極的理由。諸外国、わけてもアメリカにおけるFD組織の主要なスタッフは、アカデミシャンではなく、アドミニストレーターである。諸外国でのFD事情を紹介しこれを我が国のモデルにしようとすればするだけ、センター職員は、アカデミシャンではなく、アドミ

ニストレーターであれば十分だということになる。外国研究者の採用は、センタースタッフをアドミニストレーターに替え、センターを経営のラインに位置づけようとする強固な流れがあるとすれば、この流れに沿ったきわめて有用な過渡的手段である。これが、積極的根拠である。

今日のFDでは、FD活動に高度な専門職としての事務職員を組み入れたり、学生を組み入れたりしようとする動きがある。前者は、私立大学の場合などでは人的資源の最大限有効な活用法として、ありうべき動きである。しかしこの動きは、センターを経営のラインの道具として位置づけようとする動きと強く連動する可能性がある。さらに、欧米型の非伝統型学生がさほど多くなく、伝統型の学生が巨大な通過集団を形作っている我が国では、学生を大学の内部で責任のある当事者として位置づけることは、そんなに容易ではない。今日の我が国で行われているこの種の試みでは、学生を「教員の期待通りに」「自発的に」活動させるために、教員のおよそ無制限な努力が求められることが多い。このような場での学生参加については、教育改善活動における教員スタッフの当事者性と同僚性という面から見て、一考の余地がある。

繰り返し述べてきたように、私は、在来のⅣ型の超越的啓蒙的理論に対抗してⅡ型の「生成する臨床的協働的理論」の立場に立ちたいと考えてきた。次節以降では、このことについて集中的に論ずる。

- 13) これらの調停の試みをひとまとめに引き継ぐのが、私たちの「相互研修型FDの組織化による教育改善」という企画である。この企画は、文部科学省の「特色GP」（特色ある大学教育支援プログラム）に採択され、補助金が支給された。

FDが普及し日常化した今日では、各大学の当事者たちが自分たちのローカルな現場に根ざして自分たち自身で組織する「相互研修型FD」こそが、求められる。京都大学では、「自由の学風」を理念として、さまざまな場で自生的な相互研修型FD活動が展開されており、これらを支援するシステムも私たちのセンターを中心に開発されてきた。つまり、センターは、「各部署の自生的FD諸活動」と「センターによるFD関連情報の総括・公開、コンサルテーション」との間の相互促進的循環を中核として、「相互研修型FD支援システム」を構築してきたのである。自生的なFD活動を互いに関連づけ、その成果を共有し組織化して、京都大学全体の教育改善を図る。このGPが試みるのは、「相互研修の組織化」という形での学校化と脱学校化との調停なのである。

- 14) 私は、教育研究に従事するごくごく初期の段階から、政策論的・政治的な立論を忌避してきた。一般的にいつて、教育領域でのいつも華々しい政策論的論議と政策変更が、教育的日常の深層にある構造部分にまで作用することは、滅多にない。教育的日常性の構造変容は、かりにそのようなものがあるとしても、政策論的論議とはほとんどの場合無縁であり、むしろ社会の構造変容によってのみ（この場合には否応なしに）もたらされる。このように感じていたのである。名目的な政治性と実際の教育実践のありようとの間には、ほとんどの場合、何の関連もない。このような乖離について語ろうとするなら、先に指摘した教育理論の「教育政策学」と「教育科学」—今井流に言えば「教育政策学」と「教職科学」と「臨床科学」—の区別に拠ることが有効であるかのようにも見える。しかし日常的構造的な教育状況への着目と、伝統的な教育科学の実践思考とは、直裁には一致しない。むしろ、日常性のもつ構造への着目は、教育科学者たちの短期的表層的な視野とは、とうてい相容れない。教育的日常性への着目は、教育政策学と教育科学の対立の埒外にある。この点、今一度（注7）を参照されたい。
- 15) たとえば、大学教育の実践研究における啓蒙型議論の典型例として、宇佐美寛のそれを挙げることができる。以下、『教育哲学研究』の「文献紹介」で、宇佐美著『大学授業の病理—FD批判—』について筆者が書いた文章をそのまま引用する。これは、宇佐美の最新刊『授業研究の病理』での筆者への批評への応答でもある。

「ただし、問題もある。まず、本書を含めて三部作が扱う「大学授業」の種類は、大学授業全体のなかではかなり特殊である。例示される授業のほとんどは文系授業であり、理系の基礎科目・専門科目、文系専門科目などの授業の大半は視野の外である。例外的に扱われた田中一氏の「理科系」授業についても、批判的言及の直後、ただちに留保が付せられている。／さらに、この限定された範囲の授業の「仕方」について、著者自身のそれがつねに理念的モデルとして提示されている。長年、自分自身の「まずい授業」を「たたき台」として提示してFDを実施してきた私にとっては、自分の授業を理念的モデルとして提示するFD論は、およそ意想外である。教えるべき内容や順序や方法について（比喩的に言えば「零細町工場の親方のような」）自己決定性をもつ授業者たちからなる大学では、建前上も、実際上も、啓蒙型FDの成立する余地はあまりない。FDは、啓蒙ではなく自己研

修・相互研修をどのようにして達成するかという難問に、直面している。さらにいえば、教育（哲）学研究者が自分自身の教育（哲）学の教育実践について内容面でも形式面でも相互的自己言及的反省的に検討を加えるという点にこそ、FDの教育（哲）学に対する構成的意義がある。啓蒙的モデル提示は、このせっかくの（学問の再構成を可能にする）相互的自己言及の回路を自ら切断してしまいかねない。」

大学教育研究は、大学教育実践者集団の相互的な自己認識成立を援助することによって、実践者集団の主体化（教育的公共性の創出）を支えなければならない。宇佐美の啓蒙型議論は、実践者集団の相互的な主体化という大切な仕事の達成されるべき回路を、自ら遮断しているのである。

- 16) すでに第3節であえて数量化して示したように、大学教育研究における制度化された専門家のポジションは、IV型の外在的啓蒙型研究の担い手たち、さらにはもっと衰弱した啓蒙家（たんなる外国事情の紹介者）たちによって、多く占められている。ここには、教育理論に対する大学教員一般の構えが大きく関わっているように思われる。なぜ教育学（者）は、大学教員たちの自分たちの日常的教育活動と関わる場面では一ある場合には露骨に、別の場合には巧妙に一忌避されるのか。この忌避を突破できない教育学（者）の弱さを含めて、真剣な考察が加えられなければならない。

今日の教育理論は、「研究者としての教師」(teachers as researchers) とか、教員集団も含めた「学びの共同体」とかについて、くりかえし言及してきている。相互研修型に向かう我が国のFD活動の全体的趨勢は、本来ならこのような教育理論にこそ発言の場を大きく与えて良いはずである。ところが実際にはそうはなっていない。教育学者はあまりFD活動に参加せず、逆にFD活動の多くでは、教育学者の参加はあまり歓迎されない。この主体的条件（参加の忌避）と客観的条件（参加の拒絶）の両者があいまって、FD活動への教育学者の参加は大きく妨げられている。このような教育学者の忌避と大学教育センター専属スタッフの採用の必要性との間の妥協の産物が、おそらくは非教育学者である外国事情紹介者（いわば啓蒙的教育理論の水増しされた後継者たち）の採用である。

教育学者が初等中等レベルの研修事業へ参加する際には、今なお基本的には「助言」や「指導」というスタンスがとられており、「啓蒙性」が不可欠の要素である。教育学者の参入への抵抗感、同僚性を無視したこの（いわば「体質化」された）啓蒙性への嫌悪感に根拠づけられているのかもしれない。さらに、教育学者自身の抵抗感、相互研修型FDへ傾斜のかかるプログラムにおいて、自分自身の内部にある体質的な啓蒙性へ攻撃的侵入が加えられかねないことへの無意識的防衛の現れであるのかもしれない。いずれにしても、教育学者の参加への主体的・客観的抵抗の大きな根拠は、この啓蒙性にこそあると思われる。

繰り返して述べてきたように、教育学（者）における啓蒙性は、すでにとくに状況の側から無意味なものとして放擲されている。したがって今日なお残存している啓蒙性は、克服されるべき「遅れ」であるにすぎない。とはいえ、教育学（者）における啓蒙性の克服は、たんに理論的課題であることを超えて、理論が教育現実を構成しようとする際の切実な実践的課題ともなっているのである。

- 17) Paul Standish "Towards an economy of higher education" Critical Quarterly, vol.47, nos 1-2.
- 18) 大学におけるヒューマニティーズの伝統的な威信が、イギリスなどではスタンディッシュの議論に一定の現実構成力を与えているのかもしれない。いいかえれば、ヒューマニティーズの威信が相対的に低い分だけ、彼の議論は、我が国では十分な力をもちえないと言うべきである。
- 19) 日本教育学会第64回大会公開シンポジウム「現代青年論の再考」2005年。
- 20) 筆者がこのような理論の対峙的癒合構造ないし循環システムに気づいたのは、コメニウスの学校論とイリッチの脱学校論とを並べて検討して以来である。この点については、筆者の「学校における“Mutual Regulation”」(愛媛大学教育学部紀要第1部第33巻、1987)を参照されたい。
- 21) この癒合構造ないし循環システムをあえて図式的に言えば、「互いの尾に噛みついた2匹の蛇」がイメージされる。2匹の蛇によって描かれる円は、一方では、将棋の「千日手」を想起させるとともに、他方では、ユング派が治療過程の転換点(Krise)に出現するとみる表象(いわゆる「マンダラ」)を想起させる。つまり、この構造を突き抜けることは、症候の増悪をもたらすにせよ治癒をもたらすにせよ、いずれにしても治療の新たな次元に至ることである。

22) 以前私は、臨床研究と臨床的人間形成論との関連について、以下のように書いた。

「私は、愛媛大学時代には、たとえば「荒れ」が少しだけ収まった学校での事例検討会では、助言を求められ、ただ絶句することが多かった。正確に言えば、まとまった文章を口に出すことのできないままに、私の頭のなかでは、さまざまな言葉がアナキーに渦巻き、氾濫した。私は、発話の安定した理論的基盤を破壊され、かわりに理論の生成する基盤、つまり生（ないし生活世界、日常性）へと発生論的に立ち返らされたのである。理論の発生論的還元によって見出されたのは、日常性の限界ではなく、日常性の厚みである。／たとえば、ハーバーマスの「システムによる生活世界の植民地化」という命題での「生」概念は（システムから疎外されて）きわめて貧困であり、フランクフルト学派第一世代の『啓蒙の弁証法』での「生」把握のパラドックスとイロニーに満ちた豊かさとは好対照である。私たちの生（生活世界ないし日常性）は、重層的で多彩な文脈のうちにあり、この文脈の分厚さが、相応の「厚い解釈」（ギアーツ）を求める。日常性に何か欠けているのではなく、日常性を捉える眼が何かを見落とすのである。幾分不正確な書き方が許されるなら、私が前著（『臨床的人間形成論へ』勁草書房）で「日常性の奇跡」や「半身の構え」などと呼んできたのは、先の癒合やテクノクラート支配を突き抜ける拠り所にかかわるイメージである。私の教育哲学的仕事は、教育的日常性のこのような解釈である。そしてこの教育的日常性の解釈の蓄積こそが、やがては臨床的人間形成論を構築していくものと期待を寄せているのである。」（『教育哲学を考える』『教育哲学研究』90号2004年）。

「絶句」による日常性への発生論的還元は、私自身がコミットする大学教育の臨床的実践的研究では、実にありふれた出来事である。Ⅱ型研究の内容は、さしあたっては実践者たちの実践そのものについての一次的解釈の二次的解釈である（Schutz, A., *On Phenomenology and Social Relation*. University of Chicago Press 1970）。このような二次的解釈を揺るがす「絶句」は、実践者たち、Ⅳ型研究者たちとの対話においては、繰り返し現れることになる。私たちはこのようにして自分たちの一次的解釈（前理解）が相対化されることを通じて、繰り返しⅡ型研究を建て直し、ある場合にはそこからⅠ型研究へ突き抜けることを体験するのである。

それでは、実践者たち、Ⅳ型研究者たちの側は、私たちとの対話でこのような突破を体験するのだろうか。このような突破がいかに難しいかについては、本稿で繰り返し述べてきたとおりである。たとえば、Ⅳ型研究者やテクノクラートたちは、絶句によって自らの啓蒙性へ攻撃が加えられることがつらくて、あくまで状況の外にとどまり、外在的操作性という分を超えないとも考えられる。この自己防衛のメカニズムを突破することは、かならずしも容易なことではない。前節で述べたように、Ⅱ型研究がFDとうまく連動できないのは、このためである。これもまた、私たちの研究の基本的指向性に敗北をもたらすメカニズムである。